

A aprendizagem duma segunda cultura e a identidade étnica dos indígenas brasileiros através duma rede social: estudo exploratório

Learning a second culture and the ethnic identity of the brazilians indigenous through a social network: An exploratory study

Joaquim Filipe Peres de Castro¹
Universidade Fernando Pessoa - Brasil

RESUMO

O presente artigo aborda o fenómeno da aculturação enquanto aprendizagem duma segunda cultura. O construto da aculturação abarca o fenómeno da identidade étnica, sendo que foram estudados os indígenas brasileiros através duma famosa rede social. As atuais transformações tecnológicas permitem abordar a identidade étnica enquanto manutenção do legado cultural, em simultâneo, com as mudanças culturais. No presente artigo foi presumido que a cultura brasileira permite um olhar dinâmico e recíproco sobre o constructo da aculturação.

Palavras-chave: aculturação, aprendizagem intercultural, identidade étnica, redes sociais, indígenas brasileiros

ABSTRACT

The current paper approaches the acculturation phenomenon as learning a second culture. The acculturation concept encompasses the ethnic identity phenomenon, and the Brazilians natives were studied, employing a famous social network. The current technological transformations permit to approach the ethnic identity as maintenance of the cultural legacy, and at the same time, as cultural changes. On the current paper was supposed that the Brazilian culture is providing a dynamic and a reciprocal approach about the concept of acculturation.

Key words: acculturation, intercultural learning, ethnic identity, social networks, Brazilian indigenous.

¹ Doutorado em Ciências Sociais com especialidade em Psicologia. Investigador Centro de Estudos das Minorias (CENMIN) na Universidade Fernando Pessoa.
E-mail: titodecastro@hotmail.com

Introdução e objetivos gerais

Este artigo exploratório detém dois objetivos gerais, os quais se interligam, relacionando o passado com o presente, relacionando ainda diferentes racionais teóricos com duas realidades sociais emergentes. As realidades emergentes designam duas temáticas distintas, em primeiro lugar, uma ideológica, sendo que esta última se inscreve na influência das teorias liberais, as quais, nas derradeiras décadas, têm afetado o Brasil. Por seu turno, a segunda “realidade” assenta na crescente influência das redes sociais. As redes sociais permitem “globalizar” as relações humanas, as quais, ao mesmo tempo que se uniformizam, também se diferenciam ao nível local, traduzindo-se em maiores diversidades culturais e comportamentais.

O primeiro objetivo geral deste artigo assenta na necessária e (possível) reparação ética e civilizacional do autor, o qual foi educado na antiga metrópole portuguesa, face aos indígenas duma antiga colónia portuguesa, isto é, o Brasil, uma vez que a ação dos europeus conduziu ao genocídio dos indígenas. O segundo objetivo geral pretende ajustar os racionais teóricos face à realidade percebida no presente, sendo que se entende que o mais adequado olhar sobre a realidade emergente assenta na história da formação do Brasil, a qual foi descrita por Freyre (1986/1933), Holanda (1948), Ribeiro (1995), Herskovits (1967) e ainda por Bastide (1971), assim como pela influência das tecnologias da informação (Simondon, 2005; Stiegler, 1998), sobretudo a internet.

O artigo aborda uma temática que, muitas vezes, se encontra sob a influência de culturas alheias e sobre a força percetiva de ideologias que fizeram sentido no passado, mas que perderam a sua força no presente, uma vez que a perspectiva liberal, quer ela seja de origem anglo-saxónica, quer ela seja de origem francófona, tem ganho terreno, favorecendo a avaliação positiva da diversidade cultural, mas também aquilo que a produz, ou seja, as interações e as misturas culturais entre as diferentes culturas, numa ambiente social de relativa tolerância entre os diferentes grupos culturais.

O artigo aborda duas temáticas: a aprendizagem duma segunda cultura e a identidade étnica mediante o constructo da aculturação. A primeira temática, isto é, a aprendizagem duma segunda cultura é uma das dimensões definidoras da aculturação (Castro, J. F. P., 2014a, b, 2015; Powell, 1880; Rudmin, 2009). A segunda, isto é, a identidade étnica se constitui como sendo uma das principais temáticas na abordagem da aculturação. O fenómeno da aculturação é suposto possuir qualidades

heurísticas e analíticas no sentido de se compreender a formação das culturas e ainda as motivações, os conflitos e os comportamentos interculturais. A aprendizagem, por sua vez, é fundadora do ser humano: “O que a hereditariedade determina no homem é a aptidão geral de adquirir uma cultura qualquer ...” (Lévi-Strauss, 1986, p. 41).

No presente artigo, em primeiro lugar, é descrito o construto da aculturação, de seguida é definido o construto da identidade étnica. Neste último se descreve que a aculturação, enquanto aprendizagem duma segunda cultura, se poderá verter para o reforço da cultura e da identidade indígena, sendo que a mesma muda através da influência das culturas não indígenas, mas que também poderá influenciar e mudar essas mesmas culturas não indígenas. Deste jeito, o processo da aculturação ganha dois sentidos aculturativos.

1. Metodologia e técnicas da investigação

O autor do presente artigo provém da Psicologia, tendo encontrado na Antropologia e nas tecnologias da informação as soluções para os impasses frequentes na literatura da Psicologia acerca da aculturação. Para além do afirmado, as soluções foram também encontradas através da aplicação do modelo de Rudmin (2009). Em Psicologia, usualmente, apenas se abordam as atitudes culturais do grupo cultural minoritário ou dominado, ou seja, as suas preferências culturais, mas não a avaliação e a preferência do grupo cultural dominante (Castro, J. F. P., 2014a, b, 2015, 2016a, b; Geschke, et al., 2010; Rudmin, Villemo & Olsen, 2007; Rudmin, Wang & Castro, 2016). Em Psicologia, usualmente, também não se abordam os contextos culturais e as motivações que conduzem às preferências culturais. Portanto, no modelo predominante de Berry (1997), os desenhos das investigações apenas implicam um sentido de influências aculturativas. Assim dispondo, no presente artigo trata-se de desenvolver um desenho da investigação que envolve dois sentidos aculturativos, reportando também que as culturas não indígenas aprendem com as culturas indígenas do Brasil.

Este artigo assume um carácter exploratório, sendo que se inscreve, sem perder a sua autonomia, no âmbito mais extenso da investigação de Castro J. F. P. (2014a, b, 2015, 2016a, b, c; Castro & Rudmin, 2016; Rudmin, Wang & Castro, 2016), o qual aborda o fenómeno da aculturação enquanto aprendizagem intercultural recíproco e motivado. Em termos metodológicos, é aplicado o método misto (Clark & Creswell, 2011), ou seja, várias técnicas metodológicas, as quais implicam trabalho de campo

de carácter etnográfico, análise de discurso em obras literárias com valor histórico, e ainda é aplicada análise psicométrica. O presente artigo se enquadra no trabalho de campo de carácter etnográfico, sendo que, apesar de se situar num projeto mais amplo, não perde a sua autonomia. A análise da literatura verteu-se, sobretudo, para as literaturas anglo-saxónica e brasileira acerca da aculturação nos domínios da Psicologia e da Antropologia. Num primeiro momento, foi empregue a observação não participante (Bernard, 2006). E, num segundo momento, a observação participante, pois o autor não apenas participou nas atividades e nas discussões dos indígenas inscritos na rede social, senão que também aprendeu com elas.

A investigação levou-se a cabo através duma “famosa” rede social: facebook. A primeira tarefa consistiu em adicionar os sujeitos brasileiros de origem indígena de forma randómica, isto é, não mediante a pertença a uma só tribo ou a apenas a um Estado da República Federativa do Brasil, tendo ainda o cuidado de obter informantes-chave, no sentido de guiar e de justificar as escolhas efetuadas ao longo da investigação exploratória (Bernard, 2006).

Num primeiro momento, ou seja, durante cerca de dois meses, tratou-se de conhecer as principais preocupações dos nativos (por exemplo, demarcação das terras, economia, manutenção da cultura, identidade étnica, relações com os não nativos, papel da mulher na sociedade, saúde e educação indígenas), sendo que a observação foi feita durante o período das eleições presidenciais brasileiras de 2014 (agosto, setembro e outubro), num segundo momento, se tentou entrar em contato informal com muitos dos sujeitos. Alguns destes sujeitos conduziram a “adicionar” outros, pois estes eram “amigos” dos primeiros. A amostra é constituída mediante a técnica de bola de neve, sendo não probabilística e feita por conveniência (Bernard, 2006). A referida rede social oferece também a oportunidade de observar os conteúdos de alguns grupos indígenas com páginas constituídas. A pequena amostra de informantes-chave era ainda constituída por alguns académicos, sobretudo, antropólogos e sociólogos brasileiros, os quais se dedicam à investigação das temáticas relacionadas com os indígenas, sendo que a maior parte destes sujeitos não são indígenas.

A amostra se constitui com cerca de 150 sujeitos, a maioria mulheres jovens com menos de 50 anos de idade. As mulheres parecem estar mais engajadas na “questão indígena”. Alguns dos sujeitos eram estudantes universitários, outros detinham educação superior completa, sendo que alguns destes trabalham junto das instituições que lidam com os indíge-

nas. A amostra exige uma posterior análise estatística, isto é, posterior à presente investigação exploratória e com o devido consentimento individual. Os reportórios culturais dos indígenas são diversos, sendo que estes poderão não concordar com as identidades étnicas, as quais poderão variar ainda consoante o nível educacional e as classes sociais. No entanto, no presente estudo exploratório importa sobretudo a atribuição realizado pelos sujeitos no que diz respeito à sua identidade étnica e não a relação desta com o respetivo reportório cultural, classe social, nível educativo ou etnia.

2. Racionais teóricos

2.1 Definição, modelos e abordagens da aculturação

O fenómeno da aculturação é definido pelas suas dimensões fundamentais: contato intercultural, interação recíproca entre culturas diferentes (Redfield, Linton & Herskovits, 1936), pela dimensão da aprendizagem duma segunda cultura (Castro, J. F. P., 2014a; Powell, 1880; Rudmin, 2009) e, finalmente, pelas mudanças a nível individual (Graves, 1967) e coletivo (Malinowski, 1958/1945). Na definição da aculturação é importante ter em conta que as mudanças interculturais poderão reformular o legado cultural duma determinada cultura (Barth, 1969), uma vez que a aculturação é um processo dinâmico de criação cultural (Boas, 1982/1940), e ainda que é regulado por fortes motivações. Existem três modelos para se abordar o fenómeno da aculturação: assimilação, multicultural e fusão. Castro J. F. P. (2012, 2014a, b, 2015, 2016b) acrescentou o modelo intercultural.

No modelo da assimilação a minoria é esperada desaparecer, após se ter adaptado por completo à cultura dominante, sendo que a aprendizagem mútua não será reportada no resultado esperado no futuro, isto é, na assimilação da minoria pela maioria. As políticas europeias de uniformização cultural do século XIX (Bauman, 1999; Hobsbawm, 1995) servem de exemplo do modelo, assim como a conceptualização da Escola de Chicago (Park, 1928). As tecnologias da informação (rádio e, mais tarde, televisão), a socialização em massa e a maior rapidez dos transportes e das comunicações auxiliaram os Estados-Nação na uniformização cultural.

No modelo multicultural a minoria é esperada adaptar-se à cultura dominante, mantendo, em simultâneo, no entanto, a sua cultura. No modelo multicultural apenas a minoria se adapta ao grupo dominante, sendo que ambas as culturas interagem na sociedade alargada. É importante notar que a noção da sociedade alargada poderá não implicar a

segregação da minoria, senão que uma interação intercultural reduzida, a qual é promovida pela maioria (Vala, Lopes & Lima, 2008). A cultura anglo-saxónica (White, Anglo-Saxon and Protestant) serve de exemplo do afirmado. Uma dimensão essencial do modelo multicultural consiste na exigência de diferentes culturas a viverem no mesmo espaço. No entanto, é interessante notar que poderá não se assistir a uma interação intercultural ou que apenas se poderá assistir a uma interação mínima entre as diferentes culturas que vivam no mesmo espaço (Serres, 1991).

O seguinte modelo representa a cultura anglo-saxónica, sendo o modelo dominante na literatura psicológica da aculturação. O modelo de Berry (1997) envolve duas dimensões tidas como independentes, e através das quais a tipologia de Berry emerge.

Dimensão 1. É considerado de valor manter a identidade cultural e as características culturais?		
Dimensão 2: É considerado de valor manter relações com outros grupos?	SIM	NÃO
	SIM	ASSIMILAÇÃO
	NÃO	MARGINALIZAÇÃO

Figura número um, as estratégias aculturativas da minoria.

Fonte: adaptado de Berry (1997)

Tal como é visível na figura número um, a primeira das dimensões do modelo de Berry é a seguinte: é considerado de valor manter a identidade e as características culturais? E a segunda questão consiste em: é considerado de valor manter relações com outros grupos? A preferência intercultural da minoria fornece quatro atitudes culturais: integração, assimilação, separação e marginalização. Neste artigo torna-se importante notar que a preferência pela atitude da integração do modelo multicultural implica, em simultâneo, a aprendizagem duma segunda cultura, bem como a manutenção do legado cultural por parte do grupo minoritário. As questões do modelo de Berry são apenas endereçadas para e acerca da cultura minoritária (Castro, J. F. P., 2014a; Geschke, et al., 2010; Rudmin, Wang & Castro, 2016). A posição da maioria é passiva ou é omitida. É também importante notar que o modelo de Berry (1997) implica que ambas as culturas não partilhem elementos culturais (Bowskill, Lyons & Coyle, 2007), apesar de ambos os grupos culturais viverem no mesmo espaço, ao longo de várias gerações. A relação entre a cultura WASP e as culturas afro-americana e as nativas dos Estados Unidos da América são exemplos desta situação. O modelo de Berry implica

também que apenas existam duas culturas em contato e que elas sejam homogêneas. Por fim, o modelo não permite expressar as preferências culturais em negação e a escolha na escala psicométrica é forçada, pois não contém a não resposta (Rudmin, 2003).

No modelo de fusão assiste-se à interação e à aprendizagem mútua entre as culturas diferentes, ocorrendo misturas culturais, as quais irão produzir uma nova cultura, sendo que esta última permite a diversidade interna, pois as diferentes culturas acrescentam elementos culturais umas às outras. A cultura brasileira serve de exemplo do afirmado, assim como as obras de Freyre (1986/1933), de Holanda (1948) e de Ribeiro (1995). Fora do contexto brasileiro, as teorias de Ortiz (1995/1940) e as políticas de Alexandre o Grande (Simons, 1901) são exemplos do modelo de fusão (Rudmin, Wang & Castro, 2016).

No modelo intercultural no nível privado e individual a minoria poderá interagir e mudar ou ainda poderá manter a sua cultura, sendo aplicado o *laissez-faire* liberal neste nível. Pelo contrário, no nível público a minoria é esperada adaptar-se à cultura majoritária, por exemplo, nos âmbitos escolar e laboral. No entanto, no nível institucional a relação entre as diferentes culturas é reduzida. Os valores da República Francesa podem servir de exemplo para o afirmado, pois esses valores não são esperados mudarem através da ação e da influência das culturas minoritárias, uma vez que são considerados como universais.

Neste artigo os racionais teóricos são supostamente dependentes e reflexo da cultura onde são formulados (Bandura, 1999). Do ponto de vista histórico, a Psicologia emergiu na Europa com a preocupação de se conhecer a psique dos povos através da *volkerpsychologie* de Wundt (1916). No entanto, a Psicologia enquanto ciência se desenvolveu, sobretudo, nas culturas anglo-saxônicas da América do Norte, sendo que os constructos, as dimensões e os seus indicadores (Boudon & Lazarsfeld, 1965) refletem as avaliações da referida cultura. Do ponto de vista das relações interculturais, a cultura WASP é caracterizada pela separação cultural (Myrdal, 1944; Serres, 1991; Tocqueville, 2002/1835; Weber, 2001/1904-1905) entre os descendentes dos europeus e as minorias, ou seja, as nativas, as africanas, as latinas e as asiáticas, mas também entre os europeus, pois os protestantes anglo-saxões discriminavam os imigrantes europeus católicos, ortodoxos e judeus. No entanto, o que caracteriza a cultura anglo-saxônica é a baixa interação intercultural e ainda o não reportar as misturas culturais, e as aprendizagens mútuas entre as culturas diferentes (Castro, 2014a, 2016c). Assim dispondo, poder-se-á afirmar que a cultura anglo-saxônica, a qual é a predominante no estudo

do fenómeno da aculturação, não prevê a partilha das culturas (Bowskill, Lyons & Coyle, 2007; Castro, J. F. P., 2014a; Rudmin, 2003) nas suas formulações teóricas e, em consequência, nos instrumentos de medida subjacentes às teorias. Deste modo, o modelo de Berry (1997) aplica-se a imigrantes que recentemente estejam em contato com uma nova cultura, mas dificilmente se aplica às minorias que convivam durante várias gerações com a cultura maioritária, pois estas últimas já se encontram aculturadas.

Ao contrário da cultura anglo-saxônica, Castro J. F. P. (2014a), revelou que nos discursos históricos das culturas portuguesa e brasileira são reportadas aprendizagens recíprocas, sendo que as referidas culturas são próximas do modelo de fusão e das conceptualizações iniciais da aculturação de Redfield, Linton e Herskovits (1936), e dos legados conceptuais de Powell (1880) e de Simons (1901), sobretudo, a cultura brasileira. As conceções teóricas dos últimos autores referidos, tal como o legado cultural brasileiro, implicam interações, misturas e o reportar aprendizagens interculturais recíprocas (Freyre, 1986/1933). Para além da cultura brasileira corresponder às definições iniciais da aculturação, naquela cultura é ainda suposto que o modelo de fusão e a teoria de Freyre (1986/1933) partilhem, grosso modo, as mesmas características. No presente artigo torna-se necessário afirmar que a referência à obra de Gilberto Freyre se limita à sua obra maior: Casa-Grande & Senzala. A teoria Luso-Tropical é excluída, uma vez que esta conota contornos ambíguos.

O racional teórico presente neste artigo assenta no modelo de Rudmin (2009), o qual define a aculturação como aprendizagem duma segunda cultura, tal como Powell (1880) o tinha feito, aquando de cunhar a palavra. Rudmin (2009), apesar de enfatizar a aprendizagem, fornece também importância às motivações, até porque a aculturação é, muitas vezes, antagonística e assimétrica.

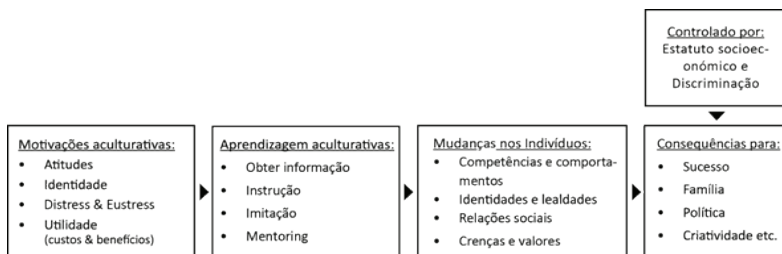


Figura número dois, o modelo de três estádios de Rudmin.

Fonte: Rudmin (2009)

Rudmin (2009) elaborou um modelo em três estádios, atribuindo importância à aprendizagem e às motivações aculturativas. Como é observável na figura número dois, no modelo o primeiro estádio está assente nas motivações, o segundo estádio consiste na aprendizagem, e no terceiro encontram-se as mudanças nos indivíduos e as suas consequências no “sucesso”, na família, etc. A discriminação e o estatuto socioeconómico (ESE) estão separados do processo aculturativo expresso nos três estádios, pois se constituem como variáveis de controlo, uma vez que se pretende evitar a contaminação nas motivações e na aprendizagem aculturativas. A discriminação e o estatuto socioeconómico não são aculturação por si próprias, porém podem condicionar a aprendizagem duma segunda cultura. Castro J. F. P. (2014a, b, 2016a) acrescentou o viajar, a argumentação, a observação, o escutar, a leitura, a curiosidade e o uso das tecnologias da informação como formas de aprender uma segunda cultura.

3. A relação entre aculturação, enculturação e socialização, na atualidade

A palavra aculturação foi cunhada por Powell (1880), o qual se lamentava das dificuldades encontradas no estudo das línguas nativas da América do Norte, uma vez que por entre os nativos a aprendizagem das respetivas línguas (enculturação) se mesclava com a aculturação, ou seja, com a aprendizagem duma segunda língua:

The force of acculturation under the overwhelming presence of millions of civilized people has brought great changes. Primitive Indian society has either been modified or supplanted, primitive religions have been changed, primitive arts lost, and, in like manner, primitive languages have not remained unmodified. (Powell, 1880; 46)

Mais tarde, Powell (1895) não apenas abordou o fenómeno da aprendizagem duma segunda cultura face à aprendizagem das línguas nativas, senão que abordou também o fenómeno da socialização, desta feita, se referindo à socialização necessária aos nativos americanos, a qual deveria ser fomentada pelos colonizadores europeus. Portanto, a palavra aculturação aparece, desde o seu dealbar, relacionada com a enculturação e com a socialização, esta última, fazendo com que a palavra aculturação seja ambígua, pois se relaciona com os processos de colonização e com as relações de poder assimétricas.

Mais do que na situação descrita por Powell, atualmente as alterações nas culturas material e tecnológica conduzem a mudanças nas relações interpessoais, interculturais e ainda a alterações na aprendizagem. As fronteiras entre a aculturação, enquanto forma de aprendizagem duma segunda cultura e a enculturação e a socialização, se esbatem. Hoje, a aculturação coexiste, em simultâneo, com a socialização e com a enculturação, devido à maior rapidez dos fluxos humanos, ao aumento exponencial da informação disponível e da difusão cultural (Serres, 2012), à facilidade e à rapidez das comunicações (Hobsbawm, 1995) e ainda ao facto das identidades étnicas se construírem interligadas e se formularem, por vezes, com e para além da tribo, da família e do Estado duma forma individualizada e complexa (Lyotard, 1988).

Nas condições descritas acima, a preservação do legado cultural opera em simultâneo com a mudança, sendo que, hoje, tal fenómeno é potenciado graças a essas condições, mostrando os limites do modelo da assimilação, mas também do multicultural, uma vez que, tendo em conta as características do modelo acima descritas, as culturas mudam irremediavelmente, ou seja, a aprendizagem duma segunda cultura conduz à mudança no legado cultural e não à manutenção do mesmo, apontando, pois, para o modelo de fusão e não para o modelo multicultural (Castro, J. F. P., 2015). Para além do mais, na relação intercultural entre as culturas minoritária e a maioritária assiste-se à interação e às, consequentes, misturas e mudanças culturais.

O trabalho clássico do modelo da assimilação de Park (1928) aponta para a falta de contato entre o indivíduo migrante ou/e minoritário face à cultura original e também face à segunda cultura. Contudo, a assimilação, isto é, a perda total da cultura, não ocorre, muitas vezes, sobretudo porque, mesmo que o indivíduo aprenda por completo a segunda cultura, ele não poderá ser aceite por inteiro na nova cultura, sendo que, usualmente, não “esquece” por completo a cultura original. O malogro do modelo da assimilação coloca a nu o predomínio da discriminação nas relações interculturais (Bauman, 1999). Por seu turno, o modelo multicultural de Berry (1997) implica que o aumento do contato cultural por parte da minoria conduz ao lento “esquecimento” do legado cultural minoritário (ver figura número um), isto é, o modelo de Berry ainda assenta no modelo da assimilação (Castro, J. F. P., 2015).

Tal como Rudmin (2009) apontou, a discriminação não é aculturação por si própria, isto é, a discriminação é independente da aprendizagem duma segunda cultura e vice-versa, uma vez que, após ter aprendido por “completo” uma segunda cultura, o indivíduo poderá ser, de novo,

discriminado. Rudmin (2009), deste modo, sublinha que a aculturação é, sobretudo, aprendizagem duma segunda cultura. O construto da aculturação regressa, deste modo, ao significado inicial da palavra, quando Powell (1880) se lamentava que o contato crescente entre os europeus e os nativos da América do Norte, e também o contato entre estes últimos dificultava o estudo das línguas nativas, pois a aprendizagem duma segunda cultura se misturava com a enculturação. O mesmo fenómeno terá acontecido no Brasil, mesmo antes dos europeus chegarem, as línguas e as culturas nativas não eram estáticas, senão que estavam sujeitas às mudanças culturais (Grupioni, 2001), as quais são fruto da mera relação (interação) e da aprendizagem entre as diferentes culturas.

No que diz respeito aos indígenas brasileiros, os primeiros estudos da aculturação acerca deles estabelecem um equilíbrio precário entre a avaliação negativa acerca das perdas culturais, resultantes duma presumível assimilação, e ainda um equilíbrio precário face à tentativa de manter os traços culturais indígenas intactos ou inclusivamente a totalidade do legado cultural indígena inalterado e, por sua vez, a necessária “adequação” ou “integração” na restante sociedade brasileira (Ribeiro, 1977; Schaden, 1967). O malogro do modelo da assimilação se reporta, porque os indígenas não foram absorvidos, continuando, no entanto, a serem discriminados (e até mortos). Por sua vez, o malogro do modelo multicultural se reporta, uma vez que a adaptação cultural dos nativos, aquando da chegada dos europeus colonizadores, terminou por alterar as culturas indígenas, não as mantendo inalteradas face à cultura europeia e ainda entre elas.

Portanto, a aculturação entre os indígenas e entre estes e as restantes culturas brasileiras resultou em mudanças culturais multiplicas, as quais estão ainda em formação. O mesmo terá sucedido aos “alemães” no Brasil (Willems, 1980). Deste jeito, o fenómeno da aculturação deverá ser abordado como sendo dinâmico, sendo que os indígenas devem ser considerados como agentes intencionais da sua própria história ou histórias (Cohn, 2001; Lima, 2005). O fenómeno da aculturação poderá ser abordado apenas como aprendizagem intercultural, no entanto, não se poderá negligenciar que o fenómeno é, amiúde, antagonístico e assimétrico. Portanto, o estudo da aprendizagem intercultural deverá ter em conta as motivações de todas as culturas em contacto, assim como os seus ganhos e as suas perdas, tanto a nível intercultural, isto é, tendo em conta, pelo menos duas culturas, como ainda as diferenças no interior de cada cultura, uma vez que as culturas não são monolíticas, havendo diferentes atitudes consoante as classes sociais, sendo ainda que as culturas

se afetam mutuamente de forma diferenciada (Castro, J. F. P., 2014a, b). O conceito de identidade étnica é apropriado para sublinhar a realidade descrita acima, uma vez que as identidades étnicas revelam que não se assistiu a uma suposta assimilação, mas também que as identidades tribais evoluem, uma vez que são dinâmicas. A aprendizagem duma segunda cultura poderá operar, em simultâneo, com a manutenção do legado cultural. A nível cognitivo (Sternberg & Sternberg, 2012) e individual esta preposição é inequívoca, pois aprender uma segunda cultura não implica desaprender ou esquecer o legado cultural. A questão poderá se colocar ao nível da escolha da identidade étnica, pois esta, por vezes, no mundo moderno europeu se fazia através da escolha forçada de apenas uma identidade étnica. Contudo, atualmente, pelo contrário, as “sociedades” e os próprios Estados permitem, por vezes, que o indivíduo possa fazer várias escolhas identitárias, em simultâneo (Bauman, 1999; Hobsbawm, 1995). No presente artigo, seguem-se a definição e as dimensões da identidade étnica.

4. Definição da identidade étnica

A identidade étnica pode ser definida como: “...degree to which one has a sense of belonging and attachment to one group” (Phinney, et al., 2006, p. 77). A identidade étnica é dinâmica (Barth, 1969; Phinney & Ong, 2007), é uma construção ao longo de toda a vida, sendo ainda um construto multidimensional que se refere à identidade individual ou ao sentido do self enquanto membro dum grupo étnico. A definição de Phinney provém da teoria da identidade social de Tajfel (Phinney & Ong, 2007), tendo-se tornado uma das mais importantes temáticas da aculturação, para além do coping (stress versus distress) e da aprendizagem intercultural.

A identidade étnica envolve o sentido de pertença a um grupo social e um processo de aprendizagem acerca desse mesmo grupo (Phinney & Ong, 2007). Segundo Phinney, a identidade étnica tem três dimensões principais. A primeira é a auto categorização, a qual, no entanto, poderá ser atribuída por terceiros (Lima & Vala, 2004). A segunda dimensão da identidade étnica é o sentido subjetivo de pertença ao grupo étnico e é medida através do sentido positivo ou negativo face a esse mesmo grupo. A terceira dimensão da identidade étnica é o desenvolvimento da mesma mediante o comportamento de exploração (Phinney & Ong, 2007). Uma identidade étnica robusta precisa do comportamento de exploração, no sentido de se obter informação e de se adquirir um conhecimento claro acerca da mesma. O conceito de exploração tem a sua origem no trabalho de Marcia (Phinney & Ong, 2007).

4.1 A etiqueta étnica e estudo empírico

No presente artigo a etiqueta étnica foi estudada a partir dos nomes atribuídos pelos próprios sujeitos na rede social. Muitos dos usuários da rede social escolhem nomes nativos. Em muitos casos, o primeiro nome e apelido correspondem ao nome da tribo, outros sujeitos, pelo contrário, têm apenas o apelido como pertencendo à respectiva tribo, tais como Guarani, Kalapalo, Aweti, Tenera ou Pataxó. Em algumas dessas pessoas o fenótipo não corresponde ao fenótipo dos indígenas brasileiros, pois alguns são mestiços e outros, embora poucos, são de origem europeia e se designam de indígenas. O nome da tribo Guarani-Kaiowá é frequentemente usado por estes sujeitos. A questão duma correspondência total entre o reportório cultural, etnia ou raça face à identidade étnica perde importância porque o racional teórico aplicado determina que são os sujeitos e os seus respetivos comportamentos de exploração que determinam a identidade étnica.

Apesar de terem sido encontrados algumas divergências sociais e políticas entre as diversas tribos, por exemplo, no que diz respeito aos seus costumes, à exploração dos recursos naturais e devido ao apoio de algumas tribos facultada, no passado, aos europeus, as diferentes tribos, no entanto, usualmente, se unem na designação de “índios”, tendo implícita a noção de agência face à restante sociedade brasileira. A segunda dimensão da identidade étnica não foi aqui abordada, pois a avaliação de pertença face à cultura indígena é positiva, até porque se abordam sujeitos que se identificam como nativos.

4.2 O comportamento de exploração

O comportamento de exploração ganha uma importância central, pois implica a aprendizagem intercultural, sendo que esta se verte para a cultura original, mais do que para uma segunda cultura, no entanto, tem como referência uma segunda cultura e, sobretudo, a relação intercultural e étnica (Barth, 1969). A etiqueta autoatribuída se constitui, muitas vezes, como um comportamento de exploração e como uma forma de representação do Eu. O comportamento de exploração feito a partir das tecnologias da informação poderá ainda ser considerado como uma forma de individualização (Simondon, 2005). O comportamento de exploração aparece também como sinónimo de agência, uma vez que, por vezes, o comportamento de exploração é intencional e a representação do Eu se faz em referência com os restantes utilizadores da referida rede social. Segundo Boyd (2014), nos anos noventa do século XX, as redes sociais se faziam entre um número reduzido de pessoas de diferentes

backgrounds culturais, mais tarde, no entanto, as redes sociais se estenderam a “todos” e as relações sociais estabelecidas entre os utilizadores se fazem, mormente, no meio social mais próximo. Portanto, a utilização das redes sociais permite uma relação interpessoal mais intensa entre os membros das tribos, assim como face aos não nativos.

Os sujeitos do estudo mostram-se como sendo indígenas, sendo que se mostram e interagem com outras pessoas, muitas delas, não nativas. Este comportamento é importante porque visa mostrar à comunidade não nativa as culturas dos indígenas, ou seja, os comportamentos de exploração da identidade étnica e de agência fazem com que os não nativos aprendam traços culturais dos indígenas, sendo pois uma forma de aculturação que as redes sociais propiciam.

Este comportamento de agência faz com que o processo de aculturação detenha dois sentidos de influências culturais, pois os não nativos poderão aprender as culturas indígenas mediante a relação intercultural estabelecida através da rede social. Portanto, a tentativa de tornar as diferentes culturas indígenas visíveis (danças, costumes, culinária, lutas, artesanato, etc.) através dos meios de comunicação poderá “ensinar” os não nativos e também poderá reforçar a identidade étnica dos indígenas. Para além disso, agências de modelos, empresas de produção de mídia e de design gráfico colaboram na tarefa de divulgar as diversas culturas indígenas, revelando, por seu turno, que o nível educacional dos indígenas tem aumentado, por exemplo, alguns dos sujeitos se expressam fluentemente em línguas “estrangeiras” à língua portuguesa, tais como a língua Inglesa ou como a Castelhana.

88

Os conteúdos presentes na referida rede social remetem também para outras realidades culturais. As misturas resultantes da aculturação entre as diferentes culturas, a enculturação e a socialização, sobretudo, esta última são visíveis também no ensino indígena, uma vez que os currículos implicam uma mistura da cultura “brasileira” com as indígenas, sendo ainda que universidades indígenas estão a ser constituídas, bem como cursos das línguas nativas e ainda pós-graduações acerca das culturas indígenas. Estas últimas fomentam um processo de aculturação com dois sentidos e fomentam ainda a tolerância entre as diferentes culturas, pois está baseada não em preferências culturais, senão que num comportamento afirmativo das culturas indígenas. O comportamento de aprendizagem dos traços culturais indígenas por parte dos não nativos é um comportamento de exploração que, embora possa não conduzir à reformulação da identidade étnica, conduz à aprendizagem intercultural, isto é, à aculturação. Por seu turno, a introdução do “índio” numa economia

de trocas mais vastas, ou seja, na economia brasileira e até internacional, poderá fazer com que a cultura, os seus modos de produção e artefactos (artesanato, produtos agrícolas, serviços turísticos) cheguem aos não índios. Portanto, os meios de comunicação poderão jogar um papel essencial na divulgação destas atividades económicas, aumentando a capacidade de autossuficiência das culturas e das comunidades indígenas.

As preocupações acerca da sustentabilidade ecológica se constituem como um elemento comum entre os indígenas e os não nativos. As formas de vida sustentáveis dos indígenas despertam a curiosidade dos não indígenas, podendo se constituir como aculturação material e imaterial, as quais propiciam a aprendizagem das práticas ecológicamente sustentáveis dos não nativos. Por fim, a participação social e política por parte dos indígenas devem ser fomentadas e ampliadas pelos próprios indígenas, pela Federação Brasileira e pelos seus respetivos Estados. As seguintes páginas e grupos constituídos na rede social são exemplos do afirmado acima: Educação Indígena, KAHAB Brazilian Natural Arts, Centro de Trabalho Indigenista ou o Instituto Raoni.

Conclusão

O presente artigo oferece quadros teóricos já estabelecidos e trilhados, oferece também um quadro teórico por trilhar, o qual pretende abordar o fenómeno da aculturação como um processo de aprendizagem dinâmico e caracterizado pela presença simultânea da manutenção e das mudanças culturais, sendo que o autor do presente artigo pensa que a formação da cultura brasileira e as tecnologias da informação se ajustam a essa concepção. Esta tarefa requer uma posição e um trabalho interdisciplinar, longe da especialização do conhecimento atual, juntando, por exemplo, História, Demografia, Ciências da Comunicação, Psicologia e Antropologia. A temática da aculturação possui uma característica heurística peculiar, no sentido em que a aprendizagem, a interação (comunicação) são constituintes e são reflexo do ser humano, sendo que inclusivamente o autor do presente artigo aprendeu elementos de muitas e diversas culturas indígenas do Brasil. A aprendizagem duma segunda cultura é ampliada pelos meios de comunicação. O comportamento de agência dos indígenas é também um comportamento de exploração da sua própria cultura, mas, em simultâneo, um comportamento de aprendizagem duma segunda cultura ou, inclusivamente, de elementos culturais de várias segundas culturas.

Tal como foi afirmado no início do presente artigo, este pretende se constituir como uma reparação (possível) de um cidadão da antiga me-

trópole portuguesa, mas para tal se torna necessário sair do quadro mental da verdade dos “vencedores” (Castro, E. V., 2002), para entrar no quadro mental daqueles que sofreram com o genocídio dos indígenas. A ética deve-se estender à responsabilidade histórica (Bourgois, 1990), num momento em que as tecnologias da informação tornam os povos remotos e exóticos em “nossos vizinhos”. A exigência ética inscreve-se na prática científica e também nas suas implicações sociais e culturais, assim como na disseminação dos resultados, sendo que a questão da manutenção cultural das culturas indígenas é atual. O empenhamento ético é um desafio que requer a aprendizagem das culturas nativas, revelando que a aprendizagem intercultural recíproca ou a aculturação é sinónima de tolerância e não apenas de relações antagonicas.

O modelo de fusão se ajusta à realidade atual, assim como o legado histórico da cultura brasileira, sendo que a aculturação deverá ser abordada como um processo dinâmico de aprendizagem intercultural, o qual, usualmente, se encontra num equilíbrio precário entre a mudança e a manutenção das culturas, equilíbrio que, muitas vezes, se faz de forma assimétrica e antagonica. Assim dispondo, o fenómeno da aculturação é marcado pela aprendizagem e pelas motivações interculturais (Castro, J. F. P., 2015). Rudmin (2009) no seu modelo de aculturação destacou a obtenção de informação, a instrução, a imitação e o mentoring como formas de aprender uma segunda cultura. Castro, J. F. P. (2014a, b, 2015, 2016a) acrescentou a argumentação, a curiosidade, o viajar, a observação, o escutar e a leitura. No entanto, tendo em conta o presente artigo, caberá incluir a utilização das tecnologias da informação (internet) como uma forma de aprender uma segunda cultura, sendo ainda que as formas de aprender uma segunda cultura podem ser praticadas em simultâneo, pois as TI incrementam a interação intercultural.

A etimologia da palavra comunicar significa colocar em comum, implicando o contacto, a interação comum, e ainda a mudança de ambos os atores sociais (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1993), a qual é mediada pela aprendizagem. As tecnologias da informação colocam novos desafios e problemas (Stiegler, 1998), mas também permitem que o tempo e o espaço ganhem novos contornos, onde o colocar em comum (a comunicação) seja destacada como sendo fundamental para o ser humano, permitindo aquilo que também nos enforma e nos é comum, isto é, a aprendizagem (Lévi-Strauss, 1986).

Por fim, em forma de sugestão caberá ainda estudar as formas de aprendizagem intercultural através da referida rede social, sendo que um olhar sumário, se destacam a observação, a imitação e a argumentação.

A aculturação é um dos fatores de mudança cultural, fazendo-se entre culturas diferentes, ao contrário da inovação, na qual a mudança ocorre no interior duma mesma cultura.

Fecha de recepción: junio de 2016

Fecha de aceptación: julio de 2016

Referências bibliográficas

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-42.

Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bastide, R. (1971). *As religiões africanas no Brasil*. São Paulo: Pioneira.

Bauman, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Bernard, H. R. (2006). *Research methods in Anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.

Boas, F. (1982). *Race, language, and culture*. Chicago: University of Chicago Press. Originalmente publicado em 1940.

Boudon, R. & Lazarsfeld, P. (1965). *Le vocabulaire des sciences sociales, concepts et indices*. Paris: La Haye, Mouton.

Bourgois, P. (1990). Confronting anthropological ethics: Ethnographic lessons from Central America. *Journal of Peace Research*, 27, 43-54.

Bowskill, M., Lyons, E. & Coyle, A. (2007). The rhetoric of acculturation: When integration means assimilation. *British Journal of Social Psychology*, 46, 793-813.

Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. London: Yale University Press books.

Castro, E. V. (2002). *A inconstância da alma selvagem: E outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify.

Castro, J. F. P. (2012). The Portuguese tile in the Rudmin Acculturation Learning Model: A fusion case. Em L. Gaiser & D. Čurčić (Eds.), EMUNI, bridging gaps in the Mediterranean research space. Conference proceedings of the 4th

EMUNI Research Souk, 17-18 April (pp. 618-625). El. Knjiga/Portorož: EMUNI University.

_____. (2014a). O contexto da aculturação português através do modelo de Rudmin: do encontro intercultural com o Japão até ao Luso-Tropicalismo. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.

_____. (2014b). O contexto da aculturação português através do modelo de Rudmin: do encontro intercultural com o Japão até ao Luso-Tropicalismo. Actas dos Dias da Investigação na Universidade Fernando Pessoa. Porto: GADI.

_____. (2015). Towards a Psychology of fusion in the acculturation phenomenon. Actas dos Dias da Investigação na Universidade Fernando Pessoa. Porto: GADI.

_____. (2016a). Acculturation in the Portuguese overseas experience with Japan: A Rudmin Model application. Daxiyangguo: Revista Portuguesa de Estudos Asiáticos, 20, 89-120.

_____. (2016b). A literature review on the Portuguese emigration literature and acculturation. Actas dos Dias da Investigação na Universidade Fernando Pessoa. Porto: GADI.

_____. (2016c). The contributions of Gilberto Freyre for the acculturation research. The Portuguese Studies Review, pp. (In press)

Castro, J. F. P. & Rudmin, F. (2016, June). What can contemporary USA learn from the history of Portuguese imperial power in Japan and in Brazil? Paper presented at 39th Annual Conference of the International Psychohistorical Association, New York University.

Clark, V. L. P. & Creswell, J. W. (2011). Designing and conducting mixed methods research. London: Sage Publications.

Freyre, G. (1986). The masters and the slaves: A study in the development of Brazilian civilization. Berkeley: University of California Press. Originalmente publicado em 1933.

Geschke, D., Mummendey, A., Kessler, T. & Funke, F. (2010). Majority members' acculturation goals as predictors and effects of attitudes and behaviours towards migrants. British Journal of Social Psychology, 49, 489-506.

Graves, T. D. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. South-Western Journal of Anthropology, 23, 337-350.

Grupioni, L. D. B. (2001). Índios: passado, presente e futuro. Em Cadernos da TV escola (pp. 7- 28). Brasília: Ministério da educação.

Herskovits, M. J. (1967). Pesquisas etnológicas na Bahia. Afroásia, 4/5, 89-106.

Hobsbawm, E. J. (1995). The age of extremes: The short twentieth century, 1914-1991. London: Abacus.

- Holanda, B. S. (1948). *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olímpio
- Lévi-Strauss, C. (1986). *O olhar distanciado*. Lisboa: Edições 70.
- Lima, A. C. S. (2005). Os povos indígenas na invenção do Brasil: Na luta pela construção do respeito à pluralidade. Em Lessa, C. (Org.), *Enciclopédia da brasilidade: Auto-estima em verde amarelo* (pp. 234-247). Rio de Janeiro: Casa da Palavra Produção Editorial.
- Lima, M. & Vala, J. (2004). Racismo e democracia racial no Brasil. Em J. Vala, M. Garrido & P. Alcobia (Eds.), *Percursos da investigação em Psicologia Social e Organizacional* (pp. 233-253). Lisboa: Edições Colibri.
- Liotard, J-F. (1988). *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Malinowski, B. (1958). *The dynamics of cultural change: An inquiry into race relations in Africa*. New Haven: Yale University Press. Originalmente publicado em 1945.
- Myrdal, G. (1944). *An American dilemma: The Negro problem and modern democracy*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Ortiz, F. (1995). *Cuban counterpoint: Tobacco and sugar*. Durham and London: Duke University Press. Originalmente publicado em 1940.
- Park, R. E. (1928). Human migration and the marginal man. *The American Journal of Sociology*, 33, 881-893.
- Phinney, J. S., Berry, J. W., Vedder, P. & Liebkind, K. (2006). The acculturation experience: Attitudes, identities and behaviors of immigrant youth. Em J. W. Berry., J. S. Phinney., D. L. Sam. & P. Vedder (Eds.), *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation identity and adaptation across national context* (pp. 71-116). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Phinney, J. S. & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 271-281.
- Powell, J. W. (1880). *Introduction to the study of Indian languages: With words phrases and sentences to be collected*. Washington: Government Printing Office.
- Powell, J. W. (1895). Proper training and the future of the Indians. *Forum*, 18, 622-629.
- Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M. T. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Ribeiro, D. (1977). *Os índios e a civilização: A integração das populações indígenas no Brasil moderno*. Petrópolis: Vozes.
- Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.

Rudmin, F. W. (2003). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration and marginalization. *Review of General Psychology*, 7, 3-37.

Rudmin, F. W. (2009). Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 106-123.

Rudmin, F.W., Villemo, C. & Olsen, B. (2007). Acculturation of the majority population: How Norwegians adopt minority ways. *Psykologisk Tidsskrift*, 11, 43-51.

Rudmin, F. W., Wang, B. & Castro, J. F. P. (2016). Acculturation research critiques and alternative research designs. Em S. J. Schwartz & J. B. Unger, (Ed.), *Handbook of acculturation and health*. Oxford: Oxford University Press.

Schaden, E. (1967). Aculturação e assimilação dos índios do Brasil. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 2, 7-14.

Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*. Paris: François Bourin.

Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris: Éditions Le Pommier.

Simondon, G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et information*. Paris: Jérôme Million.

Simons, S. E. (1901). Social assimilation. I. *American Journal of Sociology*, 6, 790-822.

Sternberg, R. J. & Sternberg, K. (2012). *Cognitive Psychology*. Belmont, CA: Wadsworth.

Stiegler, B. (1998). Temps et individuations technique, psychique et collective dans l'oeuvre de Simondon. *Intellectica*, 1-2, 241-256.

Tocqueville, A. (2002). *Democracy in America*, Vol I. Pennsylvania: The Pennsylvania State University. Originalmente publicado em 1835.

Vala, J., Lopes, D. & Lima, M. (2008). Black immigrants in Portugal: Luso-tropicalism and prejudice. *Journal of Social Issues*, 64, 287-302.

Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1993). *Pragmática da comunicação humana*. São Paulo: Editora Curtis.

Weber, M. (2001). *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. London and New York: Routledge. Originalmente publicado em 1904-1905.

Willems, E. (1980). *A Aculturação dos alemães no Brasil: Estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Wundt, W. (1916). *Elements of folk psychology: Outlines of a psychological history of the development of mankind*. London: George Allen & Unwin.